

研究ノート

通常学級（小学校）の授業改善をめざした コンサルテーションの研究

鈴木 美枝子

Research analysis; consultation methods for elementary school children

Mieko SUZUKI

I 問題と目的

近年、全児童生徒数が減少傾向にある中で、特別支援教育の対象となる児童生徒は増加傾向にある。文部科学省による調査では、通常の学級に在籍する発達障害のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.5%に及ぶ実態を公表した（文部科学省，2012）。加えて、我が国は、「障害者の権利に関する条約」に2007年（平成19）に署名し、2014年（平成26）1月に批准した。そして、この条約によって「インクルーシブ教育システム」が提唱された。「インクルーシブ教育システム」とは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初など中など教育の機会が与えられることである（文部科学省，2012）。その実現には、①「合理的配慮（個々に必要とされる適当な変更・調整）」とその基盤となる「基礎的環境整備（必要な教育環境の整備）」への対応、②改訂された就学先決定の仕組み、及びこれに伴う小・中学校での障害のある児童生徒への対応が求められている。しかし、「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」は、新しい概念であり、個々の学校現場で参照できる先行研究の事例は少ない。さらに、障害のある児童生徒を含む特別支援教育の対象となる児童生徒の状態は、一人ひとり異なるため、学校で全ての児童生徒に応じた対応は難しい状況にある（文部科学省，2013）。そうした現状のなか、2016年（平成28）4月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行された。この法律の施行によって、学校現場では、障害のある児童生徒を含む特別支援教育の対象となる児童生徒への対応は不可欠なものとなった。

そこで注目されるのが、特別支援教育巡回相談である。これは、特別支援教育に関して専門的な

知識と経験のある巡回相談員などが、要請を受けた学校現場を訪問し、特別な支援を要する児童生徒に関して、教師などの学校関係者を対象に進める学校コンサルテーションの一形態である。巡回相談は、教育現場の教師が指導や支援の方針を明確にするための支援であると同時に、教師間や保護者間との協力関係、外部の専門機関との連携をもたらすものでもある。近年、巡回相談は広がりを見せており、平成27年度、特別支援教育の調査結果では、全国の公立小学校の85.4%、中学校の73.4%が巡回相談の活用実績を持つ（文部科学省，2016）。このことは、特別な支援を要する子どもが、在籍する学校で、教育的・発達のニーズに即した支援をうける機会が拡大されてきていると推測することができる。巡回相談の利点は、学校現場に出向く形態をとるため、授業において児童生徒が学習の困難さを感じている場面や問題行動が起きる場면을直接アセスメントし、子どもの直接の支援者である教師らと支援策を話し合えることである。しかし、実際に巡回相談で訪問できる回数は、限られており一校につき1回から数回ということから、単なる個々の事例のコンサルテーションだけになり、巡回相談が校内支援体制づくりに直接支援していくには限界がある（松本，2013）。

筆者も、これまで特別支援教育巡回相談担当者として、特別な支援を要する児童生徒が在籍する通常の学級の支援を行ってきたが、近年、これまでと異なった困難さを感じるようになった。その一つは、一斉指導だけでは学習内容の理解や定着が難しかったり、学習活動から逸脱したりする姿が見られ、個別指導などの必要性を感じられる児童生徒が、一つの学級に複数人、在籍しているケースが多くなってきているのではないかという点である。加えて、家庭における養育者の子どもへのかかわり方が不十分だったり、子どもに苦痛を与えていたりする疑いがあり、学習内容の理解や行動調整が難しくなっている「養育環境に問題が想定される児童生徒」が増えてきているのではないだろうかという点である。

このような困難さに関連して、文部科学省（2012）は、学校に求める児童生徒への支援について「それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」と報告している。今後、巡回相談においても、個別的な対応だけでなく、養育環境に問題が想定される子どもも含めた特別な支援を要する児童生徒が複数、在籍している学級の授業づくりについての相談ニーズの増加や助言が求められると考える。

アメリカでは、インクルーシブ教育システムが推進されていく中で、2008年に非営利団体Center for Applied Special Technology（以下CAST）が提唱したUniversal Design for Learning（以下UDL）に基づいた授業づくりが普及してきている。UDLとは、障害の有無など様々な背景にかかわらず、多様な学習者すべてになどしく学習の機会を提供できるカリキュラム（教育の目標・方法・教材教具・評価）を開発するためにまとめ、3つの原則（取り組みのための多様な方法、認知のための多様な方法、行動と表出のための多様な方法）とそれぞれに対応したチェックポイントで構成されたものである（CAST，2008）。日本においてもUDLの「3原則」に基づいた授業実践

の報告が幾つかなされており、児童生徒の自己評価の向上、学習活動への主体的な取り組み、授業づくりといった成果が報告されている（衛藤，2011 村田，2012 櫻井，2014）。

以上のことを踏まえ本研究では、特別支援教育巡回相談担当者が、少ない訪問回数の中で、通常の学級の授業改善のために必要とされる支援を展開するための理論的背景としてUDLを取り上げる。特別な支援を必要とする児童が複数在籍するしている通常の学級の授業の支援を行うために、「行動観察記録」と「UDLの視点の授業分析シート」を作成し、実際に活用してその有効性について検証をする。そして、今後の巡回相談における授業改善の支援の在り方について考察することを目的とする。

Ⅱ 方 法

1. 対 象

A小学校

2. 期 間

20XX年10月中旬から下旬に実施

3. 観察記録と分析

（1）行動観察について

「授業参観」と「授業以外の学校生活の参観」の2つの場面を中心に行った。それぞれの場面における指導の対象となっている児童とその学級の児童及び担任の行動観察を行い記録した。授業参観の記録は、授業改善の視点を明確にするために、UDLの視点を参考にして作成した授業分析シートにも記入した。

（2）保護者面談について

「授業参観」後、指導の対象となっている児童の保護者と一時間程度の時間を設定し、実施した。

Ⅲ 結 果

（1）行動観察の記録について

a. 授業参観の記録と分析

基本的に一日2時間（3校時・4校時）参観をした。事前に、参観する学級及び授業教科名、対象となる児童の座席の位置についての情報を得た（指導案の提供は求めない）。

授業の参観は次の2つに着目して行った。最初に、行動レベルの視点で行った。具体的には、教師の発問に着目し、教師の発問と児童の反応について観察を行った。指導の対象となっている児童の学習内容（発問内容）の理解を確認するため、挙手の回数、ノート整理、発表内容などについ

て注目をした。授業の中での教師及び友達との関わりについても観察した。次に、意欲や情動面の観察を行った。指導の対象となる児童の視線、発言をするときの声の大きさと発言を終えたときのリアクションなどを細かく観察し、背後にある意欲などの気持ちを推測した。観察したことを、「行動観察記録」用紙に記入した（1 授業ずつ記録することを基本）。記入した「行動観察記録」の一例を図 1 に示す。

次に、授業担当者が授業参観の記録が授業改善に活用できること、学年で授業改善に向けて共通理解を図ることができることを目的に、UDLの視点での授業分析シートを作成して、参観した授業について分析を行った（表 2）。UDLの視点での授業分析シートの作成では、「学びのユニバーサルデザインガイドラインver.1.0」をベースにして作成を試みた。UDLの原則との関係を表 1 に示す。

表 1 UDLガイドラインとの関係

UDL の原則		授業の分析シートの項目
I 提示に関する多様な方法の提供	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認知のためのオプションを提供 ・ 言語と記号のためのオプションを提供 ・ 理解のためのオプションを提供 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教室環境の設定 ・ 多感覚の情報提供 ・ 指示・発問・説明 ・ 前ときの学習の確認 ・ ワークシートの利用 ・ 目標の明確化 ・ 授業の流れの明示 ・ 板書の工夫 ・ 教材・教具
II 行動と表出に関する多様な方法の提供	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身体動作のためのオプションを提供 ・ 表出スキルや流暢さに関するオプション ・ 実行機能のためのオプション 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材・教具 ・ 発表・学習のルール ・ ペア・グループ活動 ・ 目標の明確化 ・ とき間の細分化
III 取り組みに関する多様な方法の提供	<ul style="list-style-type: none"> ・ 興味の引き方のオプション ・ 努力やがんばりを継続させるためのオプション ・ 自己調整のためのオプション 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の流れの明示 ・ とき間の細分化 ・ 自己評価 ・ 目標の明確化 ・ 自己評価 ・ 目標の明確化

行動観察記録

A 小学校 1年〇組
観察日時：平成〇年〇月〇日（〇曜日） 2校時 算数

余分な刺激がない

座席配置	掲示物など（板書も含む）
<p>黒板</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; position: relative;"> <!-- Empty grid representation --> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: 20%; left: 40%;">Y</div> <div style="position: absolute; bottom: 10%; left: 10%;">M</div> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; position: relative;"> <div style="position: absolute; bottom: 10%; right: 10%;">T</div> </div> </div>	<p>※最初の板書</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">いちばんにんぎのあるものはなんでしょう</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>黒板を見ただけで、これから授業で何をやるのかが、わかる</p> </div>

※『 』は、その児童のつぶやきと発言

授業の流れ	対象児童の様子		
	Tさん	Yさん	Mさん
<p>避難訓練の話 ※前の休み時間に避難訓練があったので、授業の前に話をする。</p> <p>1. 本時の目標の話 発問「一番好きな物を決めましたか？」 ⇒はがきサイズの紙が分けられ、箇々に好きな絵を描く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <p>予告：後2分位です 予告：後1分位です</p> </div>	<p>話に参加している</p> <p>選んだもの「いちご」「みんなメロンってうるさいんだよ」と、つぶやきながら描く 『絶対、メロン何か描かない』 ※丁寧に描き、最後2番目に勇んで前に貼りに行く。</p>	<p>教師と友達、友達同士のやりとりを聞いている</p> <p>選んだもの「メロン」 ※クラスの児童が、半分以上前に描いた絵を貼ったときに前に出ていく。</p>	
<p>＜合理的配慮：発達障害の特性への配慮＞ タイマーを利用して、どの児童にも残り時間が分かるようにしている。</p> <p>※全員貼ったことを確認して（発問）「並べていきましょう。並べてくれる人？」</p> <p>＜合理的配慮：認知特性を配慮＞意欲的で回転の速いが、行動面では多弁で落ち着きに欠けているがタイミングよく指名する。</p>	<p>＜合理的配慮：集中するための配慮＞ 本時間の目的を話しているときには、机上には何もならないようにしている（刺激の排除）ことで、どの児童も集中して話を聞くことができています。</p> <p>＜合理的配慮＞最初に本時の目標を簡潔に伝え、すぐにどの子も興味のある活動に入る。「好きな絵を描く」活動は、授業の目標を明確にし、児童にとっても興味・関心のある活動だったので、児童の集中度は高まった。</p>		
<p>※全席が貼ったことを確認して（発問）「並べていきましょう。並べてくれる人？」</p> <p>＜合理的配慮：認知特性を配慮＞意欲的で回転の速いが、行動面では多弁で落ち着きに欠けているがタイミングよく指名する。</p>	<p>※席が一番後ろであったこともあり、立って黒板を見ている。 『はい』と叫びながら挙手をし、指名される。</p> <p>黒板に、「ブドウ」「イチゴ」「リンゴ」「バナナ」「メロン」の順にカードを並べる。</p>	<p>挙手をする。 友達の様子をよく見ている。</p>	<p>※席が一番後ろであったこともあり、立って黒板を見ている。</p> <p>話を聞いていることができません。上靴を脱いだり、防災頭巾を床に落としたりしている。</p> <p>話だけを聞くことは苦手。視覚的支援、席の位置の工夫も必要</p>

※1 この学級における「合理的配慮」の視点は、次の2つである。一つは、児童一人ひとりが何をすべきか、何を問われているのかについて分かるように教材・教具の提示や指示の工夫がされていること。二つ目は、個々の児童（Tくん）の認知特性を捉えた指導や支援を行っていることである。

※2 [] の枠は、教師が問題行動と思われる行動について記録した。

授業の流れ	Tさん	Yさん	Mさん
<p>「Tくんは、並べる列を作ってくれたんだね。今度は、カードを並べてくれる人」</p> <p>1) ブドウを並べてくれる人 2) イチゴを並べてくれる人 3) リンゴを並べてくれる人 4) パナナを並べてくれる人 5) メロンを並べてくれる人</p> <p><まとめ> 「今から、ドリルをします。ドリルにある問題は、授業でやったのと数は違います。○ページを開いてください。」 ※配布するドリルを児童に渡す。</p> <p>「答え合わせをします。赤鉛筆を出してください」</p>	<p><合理的配慮：認知特性の配慮>最初に黒板に貼られていたカードをTさんが並べず、ランダムな形でカードを並べた。好きな物のカードが多い順にならべた方がよいと思った児童は、Tさんが黒板にカードを並べた後も挙手をしていた。教師は、Tさんのやったことを言語化し、Tさんの行動を意味づけた。このことでTさんは安心し、他の児童は納得し、授業がスムーズにテンポよく流れて行った。</p> <p><合理的配慮：一人ひとりの意欲を高める>発表するチャンスの工夫。カードの枚数によって、指名人数を増やす。誰もができる活動であるため、どの児童も参加することができる。</p> <p>友達が発表をしている間、色鉛筆を出したり、机の中の本を出したりしていた。</p> <p>・班名を聞いて、最初に出て行き、教師からドリルを受け取り配布する。</p> <p>配り終えても、席に着くことができず、前の席の友達と話しをしている。周囲の様子を見て気づき席に着くが、課題に取り掛からずに、隣の友達と話しをする。友達が問題を解き始めてあわてて取り掛かる。</p> <p>みかん、③いちご ◎自分から、赤鉛筆で修正する。</p>	<p>〇指名されると『やった！』とガッツポーズをして前に出て行く。</p> <p>※〇や◎は、教師や友達との行動と関係する内容の記載</p> <p>班名を言われても、反応するまでに時間がかかる。前に出た時には、配布するドリルはなかった。</p> <p>【回答】①りんご、②みかん、③ばなな</p> <p>この問題は「一番少ないカード」だった。①が「一番多い…」②が「二番目に多い」なので…とつぶやきながらやる。問題はよく読んでいない様子。</p>	<p>〇指名されると、落としていた防災頭巾を椅子の上に戻す。活動を終えて帰ってくると、袋に入れて椅子付近を整理整頓していた。</p> <p>・班名を聞いて、前に出て行き、ドリルを配布することができる。</p> <p>◎取り掛かりはよいが、時間がかかる。</p> <p>【回答】①りんご、②みかん、③ばなな</p>
	<p><合理的配慮：自己評価する力>自己評価は、自分自身の学習の振り返りができるので、自分自身をモニタリングする力の基礎となる。</p>		
<p>【休み時間】 ◎番替え</p> <p>次の授業への影響が大きいと考えて、ここに記載枠を作成した。</p>	<p>・友達とふざけながらやっている。友達を服で叩く。⇒番替えに5分を要する。その後は絵本を見る</p>	<p>・一人でどんどん番替える。座って自由画帳を開き、絵を描く。</p>	<p>〇下着になったまま、周囲に気を取られ、歩き、次の動作に手売れない。⇒番替えに5分を要する。その後絵本を見る。</p>

図1 行動観察（授業参観）記録の一部（例）

b. 学校生活の参観の記録

休み時間や給食の場面では、友達との関わりの様子を観察したり、話しかけたりして、その反応などを観察した。給食は、指導の依頼を受けた児童が在籍する学級で一緒に食事をした。そのときには、1) 給食準備の様子、2) 給食を食べているときの様子、3) 片づけ及び昼休みの様子を観察した。授業の間の休み時間の様子についての観察は、各授業記録の最後に記録をした（図1）。また、休み時間には、学級担任や養護教諭に気になった行動について、それぞれの立場からその行動

の意味について確認をしたり、普段の生活の様子を伺ったりして情報を得た。同時に、担任や他の教師の普段の関わりの様子、対象の児童の行動に対する理解の仕方などについても情報として得た。

表2 UDLの視点での授業分析

授業のデザイン			授業 全体	個別の評価		
				Tさん	Yさん	Mさん
1	教室環境の設定	授業に関係のない視覚的・聴覚的な刺激を減らしている	○	◎	◎	◎
2	発表・学習のルール	授業の開始時刻に、授業の準備ができている	○		○	
3	目標の明確化 授業の流れの明示	学習活動に見通しを持たせている（めあて・流れ・時間などを明示）	○	○	○	○
4	前時の学習の確認	授業の始めに、前時の振り返りや導入の工夫をしている				
5	ワークシートの活用	集団や個に応じた教材を用いている	○	◎	◎	◎
6	多感覚の情報	聴覚だけでなく、視覚にも訴える工夫をしている	○	◎	◎	◎
7	発表・学習のルール	発言・発表のルール、聴くルールが浸透している	○		○	○
8	目標の明確化	「なぜ」「何のために」という意味づけを意図した発問や活動が設定されている	○	○		
9	ペア・グループ活動	学び合い（相互に）の時間を確保している				
10	自己評価	振り返りの時間を確保している	○	◎	○	○
11	時間の細分化	スモールステップでいくつかの課題設定がされている				
教師の活動						
1	指示・発問・説明	短い言葉で分かりやすく指示している	○	○	○	○
		具体的な活動方法について、指示や師範が丁寧になされている	○		○	○
		生徒の学びに応じて、認めたり励ましたりする言葉掛けがされている	○	◎	◎	◎
2	板書の工夫	板書が工夫されている	○			◎
3	教材・教具	児童自ら学習環境の調整ができるように配慮されている（机上、動線、安全面など）	○	◎	◎	◎

（２）保護者面談について

保護者面談は、一人当たり一時間の設定で授業参観を行った後に実施した。事前に、担任や特別支援教育コーディネーターから、保護者面談の目的、これまでの学校の取り組みや保護者面談の記録（必要に応じて）などの情報を得ておいた。面談では、最初に、保護者から解決したい課題について伺い、学校と家庭での様子についてお話をしていただいた。そこで大切にしたいことは、①具体的な場面での様子を聴くこと、②保護者は、課題に対してどのように改善してほしいと思っているのか（願い）を、具体的に話をしてもらうことを心掛けた。同時に、授業観察を中心に、対象となる児童の良い所や、学習指導する上で工夫していること（特に、認知面において凸凹が大きい場合には、その特性の理解も含めて）とその取り組みの状況などについて、保護者に伝えた。具体的な支援方法を提案するときには、家族構成や保護者の仕事などを伺い、確実に児童とかかわることができる時間や保護者が無理せずに行えることを話し合いの中で決めていった。また、専門機関（医療・福祉・教育機関）連携が必要と思われる場合には、保護者に応じて、情報をその場で提供したり、学校を介して情報を保護者に伝えたりと臨機応変に対応した。

（３）コンサルテーションについて

放課後、学級担任、特別支援教育コーディネーター、学年主任（または管理職）と一時間程度のコンサルテーションの時間を設定して実施した。コンサルテーションでは、行動観察記録（図１）、UDLの視点での授業分析表（表１）及び保護者面接の記録を提示した。コンサルテーションは、UDLの視点に基づき、①授業全体の構成と改善について、②個別に配慮が必要な児童についての実態と支援について検討をし、③保護者への報告と連携について話し合いを行った。表２は、上記の資料（図１及び表１）を活用して実施したコンサルテーションの記録である。

表２ コンサルテーションの記録（例）

① 授業全体について

良い点	授業の構成について	<ul style="list-style-type: none"> ・学習目標や活動が明確である。 ・児童を主語にして、「～する」「～できる」という表現で言葉掛けが行われている。 ・重要なことは、板書に整理して示され、聴覚的な情報の提供と視覚的な情報の提供が同時に行われているため、どの子にも分かりやすい。 ・思考する時間は「〇分です」と明確に示され、タイマーを使って提示しているのでメリハリのある授業展開がされている。
	指示や発問の仕方など	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の流れが短いユニットに分けられ、学習の流れがパターン化されているので、一時間の授業の見通しを持つことができる。

	教材・教具について	<ul style="list-style-type: none"> ・発問も、操作的なものから思考を有するものへと組み立てられているため、全ての児童が授業に参加できる工夫がされている。 ・最初に「好きな果物を選んで絵を描く」という児童の好きな活動から導入がなされているため、どの子も興味を持って授業に取り組むことができています。 ・教材・教具の提供のタイミングがよく、常に机上に余分な刺激がない状態が保たれている。
	評価について	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が解いた問題について、赤鉛筆で自己採点をする時間が設けられていた。各児童は、自己採点をすることで、自分の間違いに気づき直すことができていた。 ・机間巡視をこまめにして、活動中に声をかけたり、児童のよいところをほめたりしていた。
今後の支援策	学習形態について	<p>○ペア・ワークを取り入れる。</p> <p>＜理由＞一斉授業の形で展開されている。児童対教師という関係が主体で授業が進められていた。そのため、一人の児童が発言をしている間、聴くことが難しい子、授業内容についていくことが難しい子は、近くの友達と話をしていたり、自分の持ち物で遊んでいたりとしたりしていた。ペア・ワークを取り入れることで、児童の活動時間が増え、お互いに学習したことを説明することで学習に理解が深まると考える。</p>
	ノート・ワークシートについて	<p>○「チャレンジ問題」などのワークシートを準備する。</p> <p>＜理由＞理解の早い児童は、短時間で問題を解いてしまい時間をもてあましていた。「チャレンジ問題」などのワークシートを準備することで、より個に対応した支援ができると考える。</p>

② 個別に配慮が必要な児童について

Tさん	良い点	○学習の理解度も高い。発言も適切で、ワークも短時間で終わることができる。
	具体的支援	<p>【課題】授業が本児にとって簡単すぎるため、時間をもてあまし離席をしたり、友達にちょっかいを出したりする。</p> <p>【支援策】「チャレンジ問題」のワークシートを準備したり、ペア・ワークなどを設定し、友達に説明をしたり、友達の話を聞いたりする機会を取り入れることでより良さが発揮できる。</p>
Yさん	良い点	○教師の指示通りに、活動し学習に参加することができる。
	具体的支援	<p>【課題】パターン化された学習には適応できているが、少し違うことが入ると学習に置きがみられる。</p> <p>【支援策】パターン化した問題で学習の理解を図る。その後、スモールステップでその解く問題に変化を加えていく。学習の流れを見えるように視覚的な支援を行う。</p>
Mさん	良い点	○周囲の様子をよく見て、活動することができる。
	具体的支援	<p>【課題】学習以外の事に気をとられる。</p> <p>【支援策】席を前にし、学習以外の視覚的な刺激を制御する。ペア・ワークなどを設定し、活動時間を増やす。友達に説明をしたり、説明を聴いたりすることで学習に集中することができると考える。</p>

③ 保護者への報告と連携について

コンサルテーションの場で、保護者の願いや保護者との話し合いで検討したことについて担任及び特別支援教育コーディネーターなどと共有する。また、授業における該当児童に関する理解、支援について、担任を通じて保護者とも共有できるように助言を行った。

IV 考 察

1. 「行動観察記録」と「UDLの視点の授業分析シート」の有効性について

1) 「行動観察記録」について

授業における行動観察の記録は授業の展開を中心に時系列に記録をしていった。そして、教師と児童のやりとりに着目し、教師の発問と個々の児童の行動を観察した。次に今回の巡回相談で指導の対象児童（複数名）一人ひとりについて、教師や友達とのやり取り、それぞれの対象となっている児童の行動（発言も含む）から、学習に対しての意欲や気持ち（情動面）の観察をして記録した。放課後のコンサルテーションにおいて「行動観察記録」を提示することで、授業担当者だけでなく、そこに参加した教師にも授業の様子が詳細に伝わり、参加者全員で具体的な改善策を考えることができた。また、対象となった学級担任が、活動の終わりを、どの児童にも分かるようにタイムタイマーを利用して効果を上げている工夫についても共有された。これらのことから、視点を決めた詳細な記録は、授業の展開と教師の発問、児童の具体的な姿がコンサルテーションに参加した教師一人ひとりに描きやすく、それぞれ自分自身の日々の授業の省察につながったと考える。

また、保護者面接の際には、保護者には「行動観察記録」を参考に授業場面における具体的な児童の行動について、説明をするときに活用した。そのときの保護者の反応やコメントなどメモをしておきコンサルテーションときには、担任に伝えることで、保護者との関係づくり寄与することができた。

2) 「UDLの視点の授業分析シート」について

参観した授業の観察記録を「行動観察記録」用紙に記入した後、「UDLの視点の授業分析シート」記入し、コンサルテーションのときに提供をした。これまで、筆者が対応した巡回相談では、対象の児童生徒の授業中の支援などを助言しても（助言内容の是非は別にして）単発的な支援で終わってしまうことが往々にしてあった。しかし、「UDLの視点の授業分析シート」を作成し、提供したことで、授業改善の視点が明確になり、それぞれの項目に対して、参加した教師同士の取り組みについて検討する姿が見られた。巡回相談が終わった後も、授業づくりをするとき、授業後の反省のときに「UDLの視点の授業分析シート」の項目を意識したり、活用したりして授業の評価を行っているという報告を受けた。このことから、「UDLの視点の授業分析シート」は、授業づくりや授業改善における担任の自助的なツールとして機能していると考える。また、担任を含め学年全員の

教師が、主体的に、継続的な実践を展開する一助になったと考える。

2. 今後の巡回相談における授業改善の支援の在り方について

これまでの巡回相談では、指導の対象となっている児童生徒のアセスメントから個別的な支援を見出し、それを「学級全体に対する指導」に位置づけていくという手順を踏むことが多かったように思う。これまでのこうしたやり方は、特定の児童生徒の逸脱行動により授業が成立しないような緊急性のある事例などには、この手順が適しているともいえるのではないだろうか。反面、担任が困りのある児童生徒に気付くたびに、アセスメントのために巡回相談員の介入を求めたり、その都度、授業改善のための労力が生じたりするデメリットも考えられる。

本研究で取り組んだ「UDLの視点の授業分析シート」は、UDLを拠りどころに作成したものである。UDLとは、障害の有無など様々な背景にかかわらず、多様な学習者すべてに等しく学習の機会を提供できるカリキュラム（教育の目標・方法・教材教具・評価）を開発するためにまとめられたものである。担任が、今回のシートを繰り返し活用しながら授業づくりや授業改善を進めていけば、上記のようなデメリットも軽減されていくと考える。

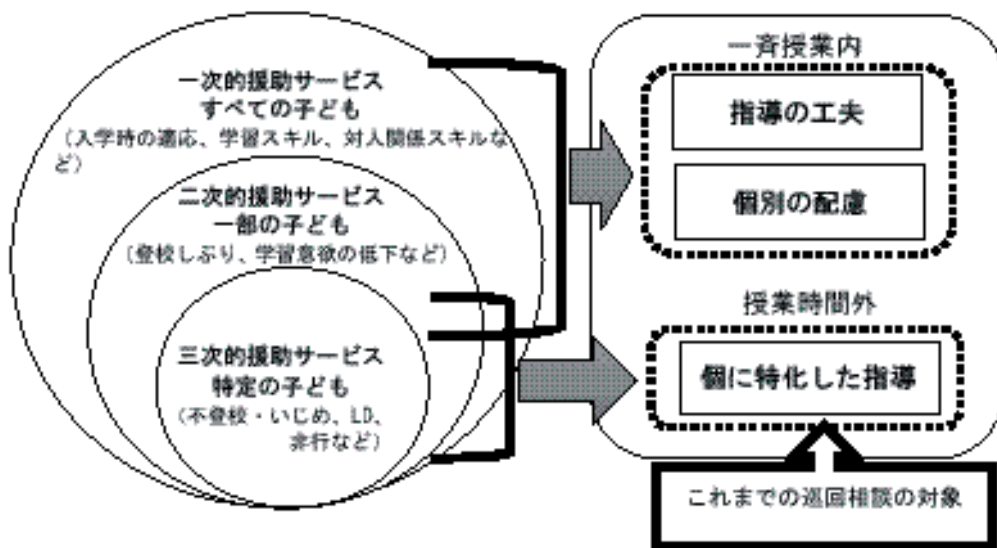


図2 3段階の援助サービスと巡回相談との関係

これらのことについて、学校心理学から考えてみよう。石隈（1999）が提唱する「3段階の援助サービス」に照らし合わせて、巡回相談との関係について整理すると図2のようになる。これまで、巡回相談の対象は、三次的援助サービスの対象である特定の子どもにニーズがあった。対象となる児童生徒のアセスメントによる理解と支援が中心であったと考える。しかし、現在は、知的な

遅れがない発達障害や養育環境からくる行動調整が難しい児童生徒も巡回相談の対象となってきた。社会の流れから、インクルーシブ教育システムの推進、障害者差別解消法の施行があり、可能な限り同じ場で教育を行うことが求められている。つまり、二次的援助サービス対象の児童生徒に加えて、一時的援助サービスも視野に入れた巡回相談が求められている。

これまでは、授業改善のためのコンサルテーションの多くは、依頼のあった学校の教員を中心にやってきた。先にも述べたように、養育環境に課題のある児童生徒も増えている。その対応として、本研究で試みた保護者面談を含めたコンサルテーションの取り組みについて図3に整理した。

本研究では、授業参観後の保護者面談の時間を設定し、保護者からの相談を受けたり、授業での様子を伝えたりした。コンサルテーション後、学校から、保護者と学校がよい信頼関係をとることができるようになった。対象となる児童生徒について保護者と情報の共有ができるようになり問題が減少したということや保護者からも、不安に思っていたことを巡回相談の先生に相談し、丁寧に説明を受けたことで安心したということが評価として伝えられた。

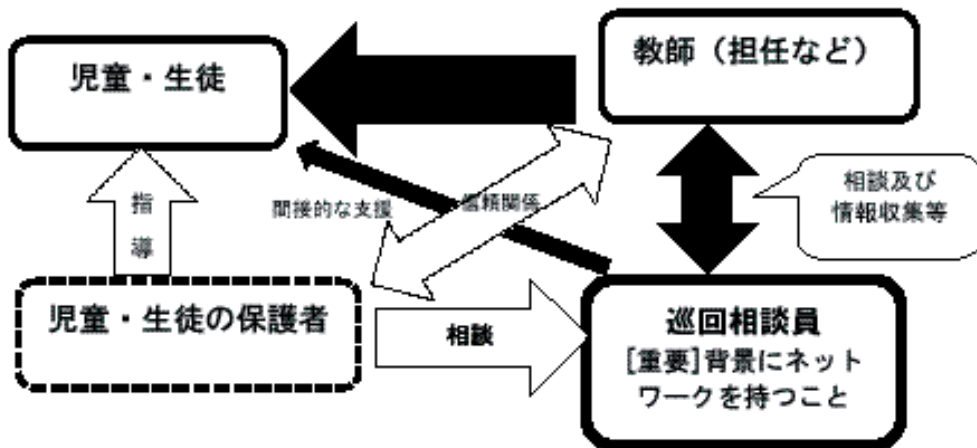


図3 コンサルテーションの図式

今後も、増え続けていく巡回相談の件数や、一つに学級に複数の特別な支援を必要とする児童生徒が在籍する事例が多くなってきている現状を踏まえると、UDLの視点を活かした授業づくりや授業改善の方法を教育現場に提案、周知していくことは、今後の巡回相談の在り方の一つではないかと考える。同時にコンサルテーションのときには、保護者を含めた取り組みも合わせて検討していくことが大切であると考えます。

本研究は、2015年に静岡県教育総合センターで開催された特別支援教育チーフコーディネーター研修会において発表したものに加筆したものである。本研究にあたり多大なご協力をいただいた先

生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- CAST (2008) Universal design for Learning guidelines version.1 (日本語訳 金子晴恵, パー
ンズ亀山静子)
- CAST (2011) Universal design for Learning guidelines version.2 (日本語訳 金子晴恵, パー
ンズ亀山静子)
- 衛藤慎司 (2012)「特別支援教育の視点を取り入れた通常学級における学びのユニバーサルデザイ
ン化の試みー子どもの認知処理の特性にあった理科学習における授業改善ー」平成23年度大分
県教育センター研究報告書
- 石隈利紀 (1999)「学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的
援助サービス」誠信書房
- 松本くみ子 (2013)「特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題：校内支援体制構築への
巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研
究科 人間文化創成科学論叢 第15巻 (2012年)
- 文部科学省 (2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とす
る児童生徒に関する調査」2012年12月5日公表
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会初など中など教育分科会報告 (平成24. 7. 23)
- 文部科学省 (2013)「インクルーシブ教育システム構築事業」
- 文部科学省 (2016)「平成27年度 特別支援教育に関する調査結果について」
- 村田朱音 (2012)「中学校国語科におけるUDLの実践」日本LD学会第21回大会自主シンポジウム
- 櫻井秀樹 (2014)「巡回相談におけるUDLの視点を活かした授業づくり支援の手順ー養育環境に問
題が想定されるなど、特化した配慮の必要性を感じる子どもの複数在籍を想定してー」大分大
学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要 No.32

